

Bender, Saskia; Dietrich, Fabian

Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung

Pädagogische Korrespondenz (2019) 60, S. 28-50



Quellenangabe/ Reference:

Bender, Saskia; Dietrich, Fabian: Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung - In: Pädagogische Korrespondenz (2019) 60, S. 28-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211173 - DOI: 10.25656/01:21117

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211173>

<https://doi.org/10.25656/01:21117>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 60

HERBST 2019

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2019 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de>

- 4 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE I**
Peter Euler
Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von
Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und
Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft
- 28 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Saskia Bender/Fabian Dietrich
Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische
Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung
- 51 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Hole in one
- 52 **SALZBURGER SYMPOSION**
Anmerkungen zur neuen Rubrik SALZBURGER SYMPOSION
- 54 *Lothar Wigger*
Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata
pädagogischer Verantwortung
- 69 *Markus Rieger-Ladich*
Sensible Kunden, verletzbare Subjekte. Was sich derzeit auf dem
Campus tut
- 87 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE II**
Volker Ladenthin
Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur
Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird

Saskia Bender/Fabian Dietrich

Unterricht und inklusiver Anspruch Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung

I

Die Einführung der „inklusive Schule“ stellt das Schulsystem auf unterschiedlichen Ebenen vor große Herausforderungen und findet entsprechend in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion großen Widerhall (vgl. DGfE 2017). Die bisherige Diskussion kennzeichnet eine bemerkenswerte normative Aufgeladenheit (vgl. Tenorth 2011). Entsprechend dominieren programmatisch-konzeptionelle Beiträge (exempl. Wocken 2017) und eine durch einen ethisch-moralischen Impetus geprägte Forschung die Auseinandersetzung (kritisch Budde/Hummrich 2013). So wird im schulpädagogischen Inklusionsdiskurs regelmäßig die Nichtpassung der Idee der Inklusion zu den Strukturen und Handlungsrouninen der Regelschule – sei es bezogen auf die vertikale Gliederung des Schulsystems, sei es mit Blick auf tradierte Interaktionsformen oder hinsichtlich der Dominanz eines engen, auf kognitive Dimensionen bezogenen schulischen Leistungsbegriffs – problematisiert. Mit der Einführung von Inklusion müsse sich die Schule grundlegend ändern bzw. neu gedacht werden (vgl. Trautmann 2019). Dies betrifft vor allem die Frage nach dem Verhältnis von Universalismus und Individualismus (vgl. Tenorth 2011; Tervooren 2017). Inklusion würde in dieser Deutung darauf zielen, den einzelnen Fall in schulischen und unterrichtlichen Kontexten durch eine strukturelle Öffnung und Individualisierung so zu berücksichtigen, dass die „bestmögliche schulische und soziale Unterstützung“ gewährleistet werden kann (Art. 2; UN-BRK 2008) und so der (bislang) universalistischen Ausrichtung der Schule entgegenlaufen.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat in der Vergangenheit deutlich gezeigt, dass solche Erwartungen und Selbstbeschreibungen als Entwürfe und Imaginationen mitunter in einem maximal kontrastiven Verhältnis zu den tatsächlichen Handlungen bzw. Praktiken stehen können, die sich in alltäglichen Interaktionen in der Schule und im Unterricht vollziehen (vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001). So scheint aktuell die Forderung nach einer inklusionsorientierten Transformation des Schulischen diese regelmäßig vorfindbare Differenz zwischen programmatischen Ideen und unterrichtlichen Praktiken nur deutlicher zum Vorschein zu bringen (vgl. Herzmann/Merl 2017; Elsberg/Hackbarth/Wagener 2017; Rademacher/Wernet 2015a). Ausgehend von diesem Befund stellt sich die Frage, wie mit dieser Diskrepanz im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung im

Feld der Unterrichtsforschung umgegangen wird, die für sich in Anspruch nimmt, erfahrungswissenschaftlich zu arbeiten und damit auch jenes Verhältnis zwischen den sich empirisch vollziehenden sozialen Praktiken und deren Selbstbeschreibungen zum Gegenstand macht (vgl. Wernet 2017).

Wir wollen in diesem Beitrag entlang der Fallrekonstruktion einer Interaktion aus dem inklusiven Unterricht aufzeigen, welche Begrifflichkeiten und theoretischen Systematiken von zwei zentralen strukturrekonstruktiven Zugängen jeweils zur Verfügung gestellt werden, um die Analyse des empirischen Gegenstands in eine Theoriebildung zu überführen. Dabei nehmen wir zum einen Bezug auf die von Werner Helsper im Rahmen seiner professions- und professionalisierungstheoretischen Arbeiten entfaltete theoretische Konzeption schulischen Unterrichts als antinomisch strukturierte Interaktionssituation, in deren Zentrum die Figur eines Arbeitsbündnisses zwischen Schüler*innen und Lehrkräften steht. Zum anderen beziehen wir uns auf Andreas Wernets schultheoretische Verortung unterrichtlicher Interaktion als dezidiert rollenförmig universalistisch-unpersönlich strukturiert. Die vorgenommene Kontrastierung erscheint uns für die Annäherung an die sinnstrukturelle Verfasstheit inklusiver unterrichtlicher Interaktion besonders explikativ, da mit ihr in pointierter Form differente Fassungen der Antwort auf die Frage nach einer Relationierung des Verhältnisses von Universalismus und Individualismus aufgezeigt werden können und davon ausgehend Modifikationsbedarfe erkennbar werden: Wenn die Transformationsanforderung, die mit inklusivem Unterricht einhergeht, eine Differenz zwischen Programmatik und Praxis sichtbar macht, dann kann anschließend gefragt werden, inwieweit diese Divergenz sowie mit dieser verbundene Strukturelemente der (inkluisiven) unterrichtlichen Praxis mit diesen vorliegenden Systematiken bereits angemessen gefasst erscheinen und an welchen Stellen sich Desiderata zeigen. In diesem Sinne gehen wir davon aus, dass ein zentrales, gut zu rekonstruierendes Charakteristikum inklusiver unterrichtlicher Interaktion mit ihrem Zentralthema des Verhältnisses zwischen Universalismus und Individualismus diese aktuell etablierten Unterrichtstheorien auf den Prüfstand stellt.

Diesbezüglich gehen wir im zweiten Abschnitt kurz auf die zentralen theoretischen und methodologischen Grundlagen der strukturtheoretischen Forschungs- und Theorielinie ein, stellen dann – bereits kritisch fokussiert – die uns hier interessierenden alternativen Ausformungen einer strukturrekonstruktiven Unterrichtsforschung vor und präsentieren im dritten Teil die Ergebnisse der Rekonstruktion einer Szene aus dem inklusiven Unterricht. Diese empirischen Ergebnisse werden im vierten Abschnitt auf die vorgestellten theoretischen Ansätze bezogen. Ausgehend von den sich zeigenden Differenzen der theoretischen Fassungen können einerseits die impliziten Gelingensmodelle herausgearbeitet, andererseits damit einhergehende Ansätze und Desiderata einer strukturtheoretisch ausgerichteten Theorie inklusiven Unterrichts entfaltet werden.

II

Die strukturtheoretisch orientierte rekonstruktive Forschung arbeitet über die Bildung von Idealtypen. Bei Max Weber (vgl. 1904/1988) präzisiert der Idealtypus abstrakt die typischen Bedingungen eines spezifischen Zusammenhangs, um seine Eigenarten „scharf zum Bewusstsein zu bringen“ (ebd., S. 202):

„Er wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich [...] fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankengebilde nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar“ (ebd., S. 191).

Es geht darum, das „So-und-nicht-anders-Gewordensein“ (ebd., S. 171) der Wirklichkeiten des Lebens in seiner Kulturbedeutung zu verstehen. Einige Prämissen, die der strukturtheoretischen Perspektive eigen sind, wären damit bereits angedeutet: Zusammenhänge wie der des unterrichtlichen Handelns geraten als spezifische und damit in ihrer Differenz zu anderen Zusammenhängen in den Blick. Ihre Spezifik kann wiederum durch den erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisprozess zu typischen Aspekten eines solchen Zusammenhangs konturiert werden, die in der Praxis in der Regel nicht in Reinform vorliegen. Im Anschluss an den Zugang Webers handelt es sich dabei wiederum – in Absehung von dem Diskurs zu wenigen das Soziale konstituierenden Grundnormen (vgl. Oevermann 2014; Schütze 2014; Durkheim 1895/1984) – nicht um ahistorisch vorliegende Universalismen. Der Verweis auf das „so und nicht anders Gewordensein“ der spezifischen Zusammenhänge betont vielmehr eine übergeordnete historische Kontingenzt, die jedoch angesichts des kulturgeschichtlichen Gewordenseins der vorliegenden empirischen Wirklichkeit, aus welchem sie ihre Kulturbedeutung gewinnt, dem Entwurf von Idealtypen nicht entgegensteht.

Insofern ist relevant, wie in der erfahrungswissenschaftlich arbeitenden Forschung der spezifische Zusammenhang ‚Unterricht‘ bislang gefasst wird. Diese Forschung muss für sich in Anspruch nehmen, die in den Blick genommenen Ausdrucksgestalten in Abgrenzung zu anderen sozialen Zusammenhängen idealtypisch zu verdichten und in Bezug zu bereits vorliegenden wissenschaftlichen Ansätzen zu systematisieren bzw. zu theoretisieren, um so einer Antwort auf die Frage ‚Was ist Unterricht?‘ zuzuarbeiten. Die Sichtung und kritische Würdigung zweier zentraler Linien zu jener Frage bildet unserer Einschätzung nach die Grundlage für ein Verständnis sowie für gestaltbildende Überlegungen hinsichtlich der Frage ‚Was ist inklusiver Unterricht?‘.

Die beiden ausgewählten Ansätze einer theoretischen Bestimmung unterrichtlicher Interaktion arbeiten in Bezug auf die Beantwortung dieser Frage mit ähnlichen Theorieelementen, die aber höchst unterschiedlich ausformuliert und zueinander konstelliert werden. Aus diesen Differenzen resultieren wiederum hoch diskrepante idealtypisch-strukturelle Entwürfe unterrichtlicher Interaktion. Die damit verbundene Kontroverse zentriert sich um die Bestimmung

des Verhältnisses universalistisch-spezifischer und partikular-diffuser Interaktionslogiken zueinander. Einigkeit besteht insofern, dass beide im Unterricht aufscheinen und bearbeitet werden müssen (vgl. Wenzl 2018).

Ein zentraler Bezugspunkt ist Ulrich Oevermanns Konzeption pädagogischen Handelns (vgl. ders. 1996; Schmeiser 2006), welche dieser im Rahmen seiner Theorie einer Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns entfaltet. Unterrichtliches Handeln ist in diesem Zugriff *erstens* darauf ausgerichtet, Wissen zu vermitteln. Es tritt an die Stelle einer Weitergabe von Traditionen und Techniken in Kontexten familialer Sozialisation. Die entsprechenden Interaktionen sind demzufolge im Rahmen der gegebenen sozialen Ordnung universalistisch auf eine gesellschaftliche (Re-)Produktion ausgerichtet. Unmittelbar ist die Vermittlung der als universalistisch angesehenen Wissensbestände *zweitens* mit einer Vermittlung spezifischer Verhaltensnormen verknüpft. In der Perspektive Oevermanns handelt es sich dabei nicht um die Normen einer schulischen Eigenlogik (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017, S. 285f.). Die in Absehung vom Einzelnen erfolgende Gestaltung von Lernsettings und von Arrangements der Einsozialisation weisen vielmehr eine Passung zu gesellschaftlichen Ordnungen und Strukturen auf: In dem Moment, in dem die für gesellschaftliche Reproduktion notwendige Wissensvermittlung in einem Schulsystem unter staatlicher Obhut geleistet wird, verbindet sie sich „zwangsläufig“ mit den „Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und des guten [...] Bürgers“ (Oevermann 1996, S. 142). Das Kind wird nun im Unterricht mit diesen universalistisch-spezifischen Anforderungen im Kontrast zu den idealtypisch in der Herkunftsfamilie dominanten diffus-partikularen Erfahrungen konfrontiert. Bis zum Abschluss der Adoleszenz seien Schüler*innen aber nicht in der Lage, diese Rollenhandlungsfähigkeit umfassend zu etablieren und aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 147). Darin begründeten sich Übertragungen partikularer Empfindungen, Wünsche und Erfahrungen auf die unterrichtlichen Interaktionen als diffuse Öffnung derselben. Die Schüler*innen träten insofern – ziemlich genau für den Zeitraum der Pflichtschulzeit – auch als ganze Personen in Erscheinung. So lange seien Oevermann zufolge in die Sozialbeziehung des Schülers mit dem Lehrer „Strukturmomente der diffusen, nicht rollenförmigen Sozialbeziehung unvermeidbar [...] eingemischt“ (ebd., S. 148). Dies wiederum bedeutet, so Oevermann, dass die Interaktionen, die im Unterricht und in der Schule stattfinden, für die Schüler*innen ein Verletzungspotenzial, aber auch ein Entwicklungspotenzial bergen (vgl. ebd.). Hieraus leitet Oevermann *drittens* eine implizite therapeutische Funktion des Lehrerhandelns ab (vgl. ebd., S. 145).

Der Bruch hinsichtlich der idealtypischen Bestimmung unterrichtlicher Interaktion durch wesentliche Ansätze, welche an diese von Oevermann ausdifferenzierten Strukturmerkmale anknüpfen, entsteht – wie angedeutet – in Bezug auf das Verhältnis jener universalistisch-spezifischen und partikular-diffusen Interaktionsanteile zueinander – bzw. die Ausformung und Struktur der therapeutischen Funktion bzw. in ihrem strukturellen Verhältnis zur Funktion der Wissens- und Normenvermittlung. Wie wir noch deutlicher zu zeigen versuchen werden, vermischen sich dabei empirische und moralisch-normative

Konturierungen. Oevermann selbst scheint – normativ – an einer stärkeren Berücksichtigung des Einzelfalls im Sinne der „unumgänglichen“ Orientierung „am Strukturmodell der Therapie“ (ebd., S. 150) orientiert:

„Die Grundfrage ist also, ob und wie diese widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen im pädagogischen Handeln in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis überführt werden kann, damit die potentiell negativen Entwicklungsfolgen kontrolliert vermieden und die entwicklungsfördernden Potentiale kontrolliert geweckt werden.“ (ebd., S. 148)

Gleichwohl ist im Werk Oevermanns klar ausgewiesen, dass diese nicht empirisch, sondern normativ angelegten Überlegungen mit der „Realität des institutionalisierten Schulsystems [...] [insbes. der Schulpflicht; Anm. d. Verf.] kollidieren“ (ebd., S. 162). Diese „Unvereinbarkeit“ sei „zwingend und unhintergebar“ (ebd., S. 163) und nur über eine grundlegende Veränderung der Institutionalisierung aufhebbar.

Statt wie Oevermann die Frage nach der (Nicht-)Vermittelbarkeit jener universalistisch-spezifischen Interaktionslogik mit der diffus-partikularen auf institutionelle Rahmungen zu beziehen, wird in Werner Helspers schulpädagogischer Weiterentwicklung dieses Ansatzes (vgl. u.a. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001) die diffus partikulare Personenorientierung nicht nur als sich sozialisatorisch unumgänglich zeigende, sondern als *aktiv zu bearbeitende* Komponente theoretisch-systematisch in den Unterricht hineingerückt – Unterricht sei von dieser „nicht [...] zu lösen“ (Helsper/Humrich 2008, S. 49). Unterrichtliche Interaktion erscheint in der Folge – im Verweis auf die von Schütze (vgl. 1996) unterschiedenen Interaktionsparadoxien in der sozialen Arbeit (vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, S. 44) – von Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen geprägt. Der daran anschließende idealtypische Entwurf unterrichtlicher Interaktion beinhaltet ein gleichwertiges – antinomisches – Verhältnis zwischen den universalistischen Anforderungen der Wissens- und Normenvermittlung, über die die Schüler*innen in geteiltes Wissen und in gesellschaftlich geltende Werte und Normen organisiert und institutionalisiert eingeführt werden, sowie den fallbezogenen therapeutischen Anteilen und Herausforderungen des pädagogischen Handelns in der Schule. Letztere beruhen auf einer „grundlegenden Orientierung an dem konkreten Schüler, dessen Biographie, den Voraussetzungen und lebensweltlichen Hintergründen, der spezifischen Ausgangslage und dem konkreten kognitiven und sozialen Entwicklungsstand“ (ebd., S. 51). Beide Handlungsfoki werden in den frühen Arbeiten als gleichrangig, aber auch grundsätzlich entgegengesetzt entworfen. Pädagogisches Handeln bleibt so ein Handeln in Ungewissheit und Unbestimmtheit, da dieser Widerspruch in den konkreten Praktiken beständig bearbeitet werden muss (vgl. Helsper 2008). Zugleich finden sich in den Arbeiten Werner Helspers Theoretisierungsspuren, die darauf hindeuten, dass mit einem solchen egalitär-antinomischen Entwurf das schulpädagogische Handeln noch unterbestimmt zu sein scheint. So wird u.a. im Rahmen der Studien zu pädagogischen Generationenbeziehungen (vgl. Helsper/Kramer/Humrich/Busse 2009) in Bezug auf Nähe-

und emotionale Anerkennungswünsche schüler*innenseits darauf hingewiesen, dass diese nur insoweit aufgenommen werden können, als „dass sie im Horizont des Klassenarbeitsbündnisses reuniversalisierbar sind und hinsichtlich der Stützung und Förderung in sachbezogenen Bildungsprozessen begrenzt werden können“ (ebd., S. 360). Die Autor*innen sehen dennoch auch hier in der Gleichzeitigkeit der Annahme dieser Anerkennungswünsche und der parallel notwendigen Grenzziehung – nicht in der Reuniversalisierung selbst – einen zentralen (Problem-)Fokus des pädagogischen Handelns von Lehrer*innen (ebd., S. 361). Unterrichtliche Interaktionen „erfordern [...] geradezu“ (Helsper/Hummrich 2008, S. 60) „partikulare, diffuse und affektive Einfärbungen“ (ebd.) sowie exklusive Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. ebd.). So wird die Figur egalitärer, aber widerstreitender Handlungsanforderungen (Antinomien) sequenziert, indem auf eine notwendige Partikularisierung eine Reuniversalisierung – Bezüge auf die Sache, Partikularisierungen mit anderen Schüler*innen, Gleichbehandlungen, etc. – folgt (ebd.). Die Akzentuierung des Partikularen reicht bis zu jenem Punkt, an dem das Universalistische und die unterrichtliche Routine als störende Momente konzipiert werden (Helsper 2011, S. 152).

Diese Ausformulierung der Relationierung von Spezifik und Diffusität basiert auf einer weiteren Differenz zu Oevermanns Entwurf: Das im Anschluss an Oevermann zugrunde gelegte, idealtypisch therapeutische Arbeitsbündnis birgt im Grunde keine widersprüchlichen *Handlungsanforderungen* – im Sinne einer Partikularisierung oder Reuniversalisierung der *Beziehung* – in sich. So öffnet sich der Klient, der einer stellvertretenden Krisenlösung bedarf, im gelingenden Fall mit seinen diffusen – man könnte auch formulieren ganzheitlich fallspezifischen – Anteilen gegenüber dem Professionellen, während dieser im Rahmen der konkreten Interaktion mit dem Klienten ausschließlich spezifisch, d.h. rollenförmig agiert. Die Bearbeitung der sich aus der diffusen Adressierung ergebenden Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene findet demnach nur in Bezug auf die innere Reflexion des Professionellen statt (vgl. Dietrich 2014, S. 45). Es geht damit dann gerade nicht um eine Beziehungsgestaltung im Sinne affektiver Nähe (vgl. Helsper/Hummrich 2008/2014) oder gar eine diffuse Öffnung des Professionellen in das Arbeitsbündnis hinein, so wenig wie von einem Austarieren zwischen diffusen und spezifischen Anteilen *in* der Interaktion von Seiten des Professionellen gesprochen werden kann. Das Ziel ist allerdings bei Helsper analog zu Oevermann eindeutig – es besteht in der Wiederherstellung beziehungsweise Beförderung einer *hinreichenden* ‚Autonomie‘ bzw. Selbsttätigkeit der Klient*innen.

Konträr und in pointierter Abgrenzung zu Helsper (vgl. Wernet 2003) positioniert sich eine zweite Linie, die unmittelbar an Talcott Parsons’ strukturfunktionalistische Betrachtung von Schule anknüpft und somit ebenfalls eine sozialisationstheoretische Perspektivierung vornimmt. Im Mittelpunkt steht hier zunächst eine systematische Kontrastierung von Schule und Familie als in Bezug auf diffuse und spezifische Interaktionsbeziehungen komplementäre Sozialisationsorte (vgl. Parsons 1959/2012; Dreeben 1980). Unterricht wird als in

spezifischer Weise organisational gerahmter und strukturierter Sozialisationsraum gefasst:

„Ich behaupte [...], daß die sozialen Erfahrungen, die den Schülern in der Schule geboten werden, kraft der Natur und Sequenz ihrer strukturellen Arrangements den Kindern Gelegenheit geben, Normen zu lernen, die für verschiedene Aspekte des erwachsenen Lebens in der Öffentlichkeit typisch sind; der Beruf ist nur einer dieser Aspekte.“ (Dreeben 1980, S. 61)

Unterrichtliche Interaktion ermöglicht insofern die Aneignung und Verinnerlichung von Verhaltenserwartungen, die für die Teilnahme am öffentlichen Leben in der modernen Gesellschaft vorausgesetzt werden. Im Kern zielt demnach der schulische Unterricht auf die Verinnerlichung einer universalistisch-unpersönlichen Handlungsorientierung, die jene rollenförmige Interaktion voraussetzt, die wiederum moderne Gesellschaften jenseits des im Zuge zunehmender Ausdifferenzierung sich immer weiter vom öffentlichen Leben abscheidenden, diffus strukturierten familialen Binnenraums prägt. Entscheidend dabei ist, dass die Verinnerlichung dieser Handlungsorientierung sich mitlaufend vollzieht und dafür die „strukturellen Arrangements“, die Schule und Unterricht kennzeichnen, verantwortlich sind – ein Aspekt der mit kritischem Impetus unter dem Schlagwort des „hidden curriculum“ diskutiert wurde (vgl. Jackson 1968). Wenn also Dreeben vom Erlernen von Normen spricht, dann ist damit gerade nicht eine explizite und reflexive Thematisierung gemeint, sondern ein mitlaufender Prozess im praktischen Vollzug von Unterricht. Indem die unterrichtliche Interaktionslogik durch die genannten Verhaltensformen geprägt ist und diese entsprechend seitens der Beteiligten einfordert, werden sie sozialisatorisch bedeutend. Folgt man Andreas Wernet (vgl. 2003), der diese theoretische Grundfigur aufgreift und mithilfe der „pattern variables“ (Parsons) begrifflich ausschärft, wäre unterrichtliche Interaktion durch eine überpointierte Ausrichtung auf jene „universalistisch-unpersönliche Handlungsorientierung“ gekennzeichnet, welche die moderne okzidentale Gesellschaften präge: „Schule, so haben wir gesagt, repräsentiert nicht nur die Grundorientierung modernen gesellschaftlichen Handelns – den Habitus okzidentaler Rationalität –, sie repräsentiert ihn in besonders markanter Weise“ (Wernet 2003, S. 119). Damit aber erschiene unterrichtliche Interaktion gerade nicht durch diffuse Anteile geprägt, sondern entschieden universalistisch orientiert. In Weiterentwicklung dieser Figur greift Wernet (vgl. 2014) Oevermanns Figur einer für den Lehrerberuf spezifischen, aber auch in sich differentiellen Bindung an die drei Grundfunktionen der Wissens- und Normenvermittlung sowie der therapeutisch prophylaktischen Funktion auf. Auch Wernet (2014, S. 84) folgt der Annahme einer Verpflichtetheit des Lehrerberufs auf diese drei Problemfoki. Allerdings wird sowohl der Anspruch einer gleichzeitigen als auch einer alternierenden Bearbeitung von ihm als unmöglich und vor allem empirisch nicht vorzufinden zurückgewiesen (ebd., S. 92). Ein Zentralproblem schulischen Handelns sieht Wernet (ebd.) im Kontrast zu Helsper gerade in der nicht einlösbaren umfassenden Zuständigkeit für auch nur einen der drei benannten Problemfoki. Im Einzelnen konturiert Wernet die therapeutische Funktion entlang der sprachlichen Formulierung Oevermanns (1996,

S. 150) als „pädagogische Prophylaxe“ (Wernet 2014, S. 87). Der Kern dieser Funktion besteht für ihn damit im Wesentlichen darin, Verletzungen der den pädagogisch Handelnden anvertrauten Schüler*innen durch entgrenzendes und übergriffiges Handeln zu vermeiden und gerade nicht darin, diese Gefahr durch fallbezogene Interventionen möglicherweise verstärkt hervorzurufen (ebd.). Für die Funktion der Normenvermittlung gelte wiederum, dass sie im Grunde, wie mit Dreeben kurz gezeigt, durch die Institutionalisierung des Unterrichts bereits als affirmative Statthalterschaft der Lehrer*innen für die impliziten Normen der gesellschaftlichen Ordnung angelegt sei. Dagegen zeige sich in Bezug auf die Vermittlung der Sache ein spezifisches Spannungsmoment. Diese dränge nämlich immanent auf eine kritisch reflexive Auseinandersetzung und eine potenzielle Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen als Bildungsprozess (vgl. Marotzki 1990). Sie sei aber im Rahmen von Schulbildung, wie auch Oevermann (1996, S. 144) formuliert, eher in einem Vermittlungszusammenhang bereits gesicherten Wissens angesiedelt und daher in erster Linie erkenntnisaffirmativ. Der Kontrast dieser idealtypischen Verdichtung zu jener von Helsper wird damit noch gesteigert: Es geht nicht um die gleichzeitige Erfüllung, sondern um die gleichzeitige Nicht-Erfüllung der zu unterscheidenden Anforderungen an das Lehrerhandeln. Damit weist Wernet (vgl. 2014) die oben diskutierte Figur einer durch eine widersprüchliche Einheit von partikularen und universalistischen Ansprüchen geprägten pädagogischen Handlungssituation deutlich zurück und verortet unterrichtliches Handeln folglich jenseits der Professionalisierungsfrage, sprich als weder professionalisiert noch professionalisierungsbedürftig. Eine Professionalisierungsbedürftigkeit ergibt sich aus keinem der drei Handlungsfoki: der therapeutischen Prophylaxe als nicht-therapeutisch, der impliziten Normenvermittlung als sozialisatorisch und der affirmativen Wissensvermittlung als nicht-wissenschaftlich.

Hinsichtlich dieser pointierten Abgrenzung gegenüber einer Professionstheorie, die den Einzelfall in den Mittelpunkt stellt, erscheint bemerkenswert, dass diese beiden Positionen einen gemeinsamen Ausgangspunkt und mit Parsons denselben theoretischen Fluchtpunkt haben: die Annahme, dass Schüler*innen als Heranwachsende sozialisationsbedingt noch nicht zu einem rollenförmigen Verhalten fähig seien. Vielmehr bilde sich dieses Vermögen – in der Schule – erst aus. Wernet plädiert für eine purifizierende Betonung der Spezifität unterrichtspädagogischen Handelns, welches lehrerseitige Entgrenzungen vermeide und andersherum entgrenzendes Verhalten von Schüler*innen im Zweifel permissiv unbearbeitet als nicht ins Schulische gehörend markiert. Gerade weil Schüler*innen noch nicht zu rollenförmigem Handeln in der Lage seien, müsse dieses entsprechend institutionell ausgeglichen werden.

Exemplarisch arbeitet Wenzl (vgl. 2014) an der schulischen Melde- und Redepflicht heraus, dass eine derartige purifizierte Betonung einer universalistisch-unpersönlichen Rollenförmigkeit in die unterrichtliche Interaktionsordnung eingeschrieben ist. In den Mustern der Begrenzung dessen, was im Unterricht thematisch werden kann, komme zum Ausdruck, dass Unterricht strukturell nicht auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Schüler*innen

ausgerichtet sei: Während die Melderegeln kenntlich macht, dass ein Übermaß an Interesse und Identifikation mit dem verhandelten Unterrichtsthema keinen Platz hat, verweist die Redepflicht darauf, dass umgekehrt ein etwaiges Desinteresse bedeutungslos bleibt.

Angesichts der in der Gegenüberstellung deutlich gewordenen Differenzen hinsichtlich der theoretischen Fassung der strukturellen Spezifik unterrichtlicher Interaktion erscheint es offensichtlich, dass ausgehend von den beiden Ansätzen das Strukturproblem von Unterricht mit inklusivem Anspruch in unterschiedlicher Weise gefasst würde. Dies soll im Folgenden anhand einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion (vgl. Wernet 2009) eines Fallbeispiels herausgearbeitet und darüber die jeweilige Explikationskraft der Ansätze ausgelotet werden.

III

Der folgende Fall stammt aus dem Fallarchiv Kasus.¹ Die Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse haben gerade eine Gruppenarbeitsphase abgeschlossen, in welcher sie Informationen zu den Hauptfiguren einer Lektüre sammeln sollten:

Lw1: Alfred könntest du denn zu deiner Gruppe noch etwas ergänzen? Du warst ja auch mit in der Gruppe und ihr habt Euch doch besprochen. Versuch es mal.

Alfred (Inklusionskind: Asperger-Syndrom): –

(Senkt nur den Kopf auf den Tisch und gibt keine Antwort.)

Lw1: Kannst du die Aussagen deiner Gruppe denn wenigstens bestätigen oder noch etwas ergänzen?

Alfred: –

(Sein Blick richtet sich in die andere Richtung. Er gibt weiterhin keine Antwort. Es ist Stille, keiner sagt etwas, alle Augen sind auf Alfred gerichtet. Man merkt, wie dieser sich immer unwohler fühlt.)

Sw1 (ebenfalls aus der Gruppe): Ich kann ja vielleicht erst mal weitermachen und dann kann Alfred ja noch ergänzen, wenn er will.

Lw1: Ja, gute Idee!

Das Protokoll, das eine Studentin angefertigt hat, wird nun sequenziell analysiert.

Lw1: Alfred könntest du denn zu deiner Gruppe noch etwas ergänzen?

Manifest begegnet uns in der ersten Sequenz der untersuchten Unterrichtsszene eine an den Schüler Alfred adressierte Aufforderung, zu einem bereits thematischen Sachverhalt etwas hinzuzufügen. Dies setzt voraus, dass alles sachlich Zentrale bereits gesagt wurde. Die Aufforderung zielt also nicht auf die Kom-

1 <https://www.kasus.uni-hannover.de/>; Schlagworte: Inklusion, inklusiver Unterricht; Titel: „Versuch es mal“ (Zugriff am 01.11.2019).

pletterung einer unabgeschlossenen sachbezogenen Darstellung, sondern verweist auf eine *Fraglichkeit*, ob der angesprochene Alfred die Position des Ergänzenden einnehmen kann.² Gleichzeitig wird Alfred in eine distanzierte Position gegenüber seiner Gruppe gebracht. Hätte die Gruppe – als gemeinsam tätige – Bestand, wäre es unnötig, Einzelne zu Sonderleistungen aufzufordern. Alfred ist mithin herausgefordert, sich ebenso als arbeitend und leistungsbereit zu präsentieren.

Dabei wird ein Scheitern Alfreds doppelt vorweggenommen: Alfred, welcher bereits trotz formaler Mitgliedschaft als jemand ausgewiesen wird, der nicht nur nichts zur Präsentation beitrug, sondern auch am Gruppenarbeitsprozess nicht teilhatte, wird durch die Lehrerin als jemand adressiert, dessen Vermögen oder dessen Bereitschaft fraglich ist, etwas zu ergänzen. Entsprechend kann angenommen werden, dass er auch im Folgenden Schwierigkeiten haben wird, die ihm zugedachte Rolle einzunehmen. Dazu passt, dass ihm aufgrund seines fehlenden Beitrags zur Präsentation sowie zur Gruppenarbeit bereits eine Säumigkeit unterstellt wird (wenn du schon nicht x gemacht hast, „könntest du denn zu deiner Gruppe etwas ergänzen?“). Doch auch wenn Alfred im Sinne der Aufforderung im Folgenden etwas ergänzte, bestätigte er damit seine Position außerhalb der Gruppe und am Rande des Unterrichtsgeschehens: Auf der sachlichen Ebene hätte er keinen nennenswerten Beitrag geleistet, sondern allein behelfsmäßig sein vorausgehendes Versäumnis korrigiert.

Du warst ja auch mit in der Gruppe

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Lehrerin – ganz im Sinne der Rekonstruktion – noch bevor Alfred antworten kann, nun dezidiert seine Teilnahme am Gruppenarbeitsprozess als nicht fraglos gegeben ausweist – ansonsten müsste er nicht auf diese hingewiesen werden. Dies erfolgt in einer helfenden *Geste*: Manifest wird er an seine Mitgliedschaft erinnert. Läge aber ein entsprechendes Erinnerungsproblem vor, wäre dieses mit dem Hinweis auf die Mitgliedschaft in der Gruppe nicht bearbeitbar. Der Sprechakt nimmt damit den Charakter einer Disziplinierung an. Indem davon ausgegangen wird, dass Alfred zumindest formal dieser Gruppe angehört hat, wird ihm im Sinne einer Einspruchsvorwegnahme die Möglichkeit genommen, die Aufforderung zurückzuweisen. Eine eventuelle Problematik grundsätzlich an unterrichtlicher Interaktion teilzunehmen, wird mit dieser ‚Erinnerungshilfe‘ bzw. der Disziplinierung missachtet. Stattdessen werden Handlungsvarianten verstellt – welchen Grund könnte es jetzt noch geben, um die eingeforderte Äußerung nicht zu vollziehen, denn die Tatsachen sprechen für sich. Gleichzeitig wird seine Bereitschaft, an der jetzt noch der Fortgang der unterrichtlichen Interaktion scheitern könnte, infrage gestellt.

und ihr habt Euch doch besprochen. Versuch es mal.

2 Wenn es um Ergänzungen geht, kann nur nach einem Ergänzungsbedarf gefragt werden: *Gibt es noch etwas zu ergänzen?*



Wesentliche Strukturelemente der rekonstruierten Figur werden mit diesem Fortgang der Interaktion perpetuiert: Es geht nicht um eine weiterführende inhaltliche Auseinandersetzung, sondern um die Einnahme einer bestimmten Rolle und Position. Alfred wird erneut mit seiner vermeintlichen Gruppenteilnahme konfrontiert. Er muss es nur versuchen, es wollen, sich selbst überwinden – sprich: an sich selbst arbeiten. Manifest wird damit die Erwartung aufrechterhalten, Alfred könne an der sozialen Praxis des Unterrichts teilhaben,

die über eine spezifische Form des sozialen Austauschs funktioniert. Die gleich zu Beginn aufscheinende Beeinträchtigung wird zu einer Frage der erforderlichen Bereitschaft. Dadurch wird die Aufforderung der Lehrerin überhaupt erst legitimiert. In Gestalt der mehrmaligen Ermutigung wird Alfred aber diese gleichzeitig abgesprochen.

Erkennbar wird damit, dass es hier nicht um den Einbezug Alfreds ins Unterrichtsgeschehen geht. Erklärungsbedürftig bleibt allerdings, warum die Aufforderung erfolgt, wenn latent deutlich ist, dass Alfred dieser sehr wahrscheinlich nicht nachkommen wird. Seine objektiven Möglichkeiten werden so zudem auf die bereitwillige Einnahme einer Sonderrolle oder einfach das Verharren in dieser verengt. In beiden Varianten ist zu erwarten, dass diese Sonderrolle im Folgenden klassenöffentlich aufgeführt wird.

Alfred (Inklusionskind: Asperger-Syndrom): –
(Senkt nur den Kopf auf den Tisch und gibt keine Antwort.)

Lw1: Kannst du die Aussagen deiner Gruppe denn wenigstens bestätigen oder noch etwas ergänzen?

Alfred: –
(Sein Blick richtet sich in die andere Richtung. Das Kind gibt weiterhin keine Antwort. Es ist Stille, keiner sagt etwas, alle Augen sind auf Alfred gerichtet. Man merkt, wie dieser sich immer unwohler fühlt.)

Entsprechend der rekonstruierten Interaktionsstruktur wird entgegen der vorliegenden helfenden *Geste* und der scheinbaren Bemühung, Alfred in die soziale Praxis Unterricht einzubinden, die Exklusion Alfreds spätestens hier manifest. Diese bringt nicht nur den Schüler in eine explizit prekäre Position. Prekär ist die Situation auch für die Lehrerin, da Alfred hier einer Ordnung zuwider handelt, die sie offensichtlich – gegen ihre eigene latent deutlich werdende Einschätzung der Situation – zwingend aufrechterhalten muss. Zwar hat sie demonstriert, dass Alfred für die Situation verantwortlich ist. Dennoch kann die konstatierte Sonderstellung Alfreds, in der sich erst die Anfrage der Lehrerin begründet, offenbar nicht unbearbeitet bleiben. Mit Blick auf den weiteren Fortgang erscheint jedoch offensichtlich: Alfred wird keine Positionstransformation vollziehen. Die Strategien laufen ins Leere. Auf der Hand liegt, dass hier eine Situation erzeugt wurde, die durch einen Zumutungscharakter – sowohl für die Lehrerin als auch für Alfred – gekennzeichnet ist: für Alfred durch die aufgeführte Abweichung, für die Lehrerin durch den sich zeigenden strukturellen Zwang der Bearbeitung und Aufforderung, über den sie entgegen der manifesten Bemühung in ihrer Rolle als Zumutende erkennbar wird.

Angesichts dieses Interaktionsdilemmas kommen der Reaktion der Schülerin, die sich nun ins Gespräch einschaltet, verschiedene Funktionen zu und erweisen sich dabei fast als drehbuchartig verfasste Auflösung der Situation:

Sw1 (ebenfalls aus der Gruppe): Ich kann ja vielleicht erst mal weitermachen und dann kann Alfred ja noch ergänzen, wenn er will.

Lw1: Ja, gute Idee!

Zunächst wird mit dem Sprechakt der Lehrerin gegenüber – sowie auch stellvertretend für die übrigen Schüler*innen – die unterrichtliche Ordnung anerkannt, die durchzusetzen die Lehrerin bemüht ist, indem die Schülerin sich klassenöffentlich am Unterricht beteiligt und dessen Fortführung anbietet. Allerdings entwirft sie ihre Beteiligung auch in Distanz zu Alfred, indem sie nicht nur etwas ergänzt, also ihm zur Seite springt, sondern *erst mal weitermacht*, also z.B. zur nächsten Frage, zum nächsten Punkt übergeht. Damit wird auch an dieser Stelle noch einmal bestätigt, dass es zuvor keiner zentralen inhaltlichen Vervollständigung mehr bedurfte. Jetzt kann fortgefahren werden. Das zweite funktionale ‚Gelingensmoment‘ liegt darin, dass Alfred *und* die Lehrerin dadurch nicht nur aus der Situation ‚gerettet‘ werden, sondern dass Alfred manifest als jemand entworfen wird, der *später* ggf. mitmachen wird, sein – gemessen an der durch die Lehrerin aufgerufenen Verhaltenserwartung – abweichendes Verhalten wird als ein möglicherweise vorübergehendes und damit als ein nicht weiter beachtens- und bearbeitungsbedürftiges gedeutet. Damit wird die Fiktion aufrechterhalten, Alfred könne die Schülerrolle prinzipiell zu einem späteren Zeitpunkt einnehmen. Ferner bleibt die Intervention der Lehrerin so legitimiert, die ‚Störung‘ kann permissiv übergangen werden und die dominante Ordnung wird nicht prinzipiell infrage gestellt.

Mit dieser Entwicklung löst sich auch zumindest vorläufig das Disziplinierungsproblem. In dem Moment, in dem die spätere unterrichtliche Teilhabe Alfreds zu einer *geteilten Annahme* wird, die aufgrund der rekonstruierten Sonderrolle Alfreds uneinlösbar bleibt, aber die unterrichtliche Ordnung stabilisiert, sind keine Disziplinierungen mehr notwendig. Das zeigt sich auch in der Erleichterung, mit der die Lehrerin auf die Aussage der Schülerin reagiert „Ja, gute Idee“. Allerdings bleibt Alfred ab dieser Stelle wiederum aus der unterrichtlichen Ordnung faktisch exkludiert, ohne dass dies die Lehrerin in Zugzwang bringen würde, ihn erneut einzubeziehen. Die jetzt zwischen Schüler*innen und Lehrerin gelingend eingerichtete Imagination, Alfred könne die Schülerrolle später einnehmen, legt die Vermutung nahe, dass die Lehrerin die Einforderung der Rollenübernahme zunächst nicht wiederholen wird.

IV

Wenn im Folgenden die Rekonstruktionsergebnisse an die vorausgehend dargestellten theoretischen Fassungen der Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion rückgebunden werden, erscheint es offensichtlich, dass diese von beiden Modellen deutlich abweichen. Ausgehend davon wird danach gefragt, wie und inwieweit die Ansätze es vermögen, die Charakteristik des Falls theoretisch zu fassen und welches komplementäre Gelingensmodell sich daraus jeweils ableiten ließe.

Folgen wir Werner Helsper, dann wäre unterrichtliche Interaktion lehrer*innenseits als *austarierende, aber im Prinzip fallbezogene Praxis* in einer solchen Situation – unter der Wahrung sachbezogener Vermittlungsansprüche – auf eine Vermittlung als „Transformation des Gegenstandes durch die Per-

son“ (Helsper u.a. 2001, S. 51) des Schülers hindurch fokussiert. Im Vordergrund stünde die Orientierung an der „konkreten Person, dem konkreten Schüler, an dessen Biografie, seinen individuellen Voraussetzungen und lebensweltlichen Hintergründen sowie seinem konkreten kognitiven und sozialen Entwicklungsstand“ (ebd.). Eine Relativierung bzw. Begrenzung der sachbezogenen Ansprüche wäre in dieser Deutung sinnvoll und durch eine Orientierung am Einzelfall begründet, nicht aber – wie im vorliegenden Fall – deren komplette Suspendierung. Ebenso erschiene problematisch, dass Alfred keine einzelfallbezogene stellvertretende Krisenlösung angeboten wird. Der Sachbezug wird also nicht etwa dem Einzelfallbezug geopfert, vielmehr wird beides aufgegeben. Die gewählten Formate der Disziplinierung und der helfenden Geste als Erinnerungsstütze gälten als fallunangemessene und damit „unprofessionelle“ Ausgestaltungen des unterrichtlichen Handelns. Mit Blick auf den vorliegenden Fall würde also konstatiert, dass das Fallverstehen als zentrales Element gelingenden Lehrerhandelns hier kaum ausgeprägt ist. Die protokollierte Praxis rückt dadurch als defizitär in den Blick und entzieht sich damit partiell einer begrifflichen Einordnung. Es besteht offensichtlicher Professionalisierungsbedarf.

Der damit korrespondierende Idealtypus inklusiven Unterrichts orientiert sich an einem Verständnis unterrichtlicher Interaktion, das aus dieser Perspektive als noch einzulösendes konzipiert ist. Doch warum verfehlt die Lehrerin diese Konzeption in der rekonstruierten Art und Weise? Wird dies nicht einfach als kontingenter Ausdruck einer mangelnden Professionalisiertheit gedeutet, bleibt in dieser Perspektive unklar, warum die Lehrerin Alfred zur Teilhabe auffordert, sein Scheitern damit provoziert und diese Aufforderung gleichzeitig legitimieren muss.

Betrachtet man die Rekonstruktion des Falles alternativ aus der Perspektive des von Andreas Wernet ausformulierten Ansatzes, der die Momente der Einsozialisation in Normen und Wissensordnungen als Einführung und Aufrechterhaltung des Universalistischen im Unterricht im Zentrum der unterrichtlichen Interaktion verortet, ergäbe sich ein anderes Bild. In einem ersten Zugriff rückte in dieser Perspektive die Störung des in drei Schritten sequenzierten konventionellen Ablaufs des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs (vgl. Mehan 1979) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, welche als interaktionslogische Umsetzung der universalistisch-unpersönlichen Orientierung gedeutet würde (vgl. Wenzl 2014). Der mit der Initiierung der Gesprächssequenz durch die Lehrkraft einhergehenden Aufforderung kommt der Schüler Alfred nicht nach. Interessant erschiene nun, dass und wie die Lehrkraft auf dem eingeforderten Beitrag insistiert. Sie wählt nicht einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin aus, die bzw. der die Antwort geben soll, sondern beharrt auf der Beitragspflicht des Schülers, als konstitutives Element der von ihm zu übernehmenden Rolle. Es ginge dann um die (Nicht-)Einnahme der Schülerrolle, die im Kern die Bereitschaft impliziert, auf Aufforderung einen Beitrag zu leisten.

In diesem Sinne könnte das Agieren der Lehrerin also als (vermeintliches) Beispiel für eine tradierte Form der Inklusion von Schüler*innen ins unterrichtliche Geschehen gelesen werden. Mit der eingeforderten Beteiligung am Unterrichtsgespräch adressiert die Lehrerin ihr Gegenüber zunächst als säumigen Schüler. Das Drannehmen bedeutet immer auch einen Einbezug in die universalistisch-unpersönliche Strukturlogik des Schulischen. Kennzeichnet Unterricht eine solche, so bedeutete Inklusion, von allen Schüler*innen einzufordern, dieser zu folgen. Weiterhin könnte der Fall als Beispiel dafür gelesen werden, dass sich diese Form der Adressierung – das disziplinierende Einfordern einer (Wieder-)Einnahme der Schülerrolle – im Zweifelsfall im Sinne einer verselbstständigten Konformitätseinforderung vom inhaltlichen Geschehen löst, um das sich die Unterrichtsinteraktion vermeintlich zentriert.

Das Scheitern von Unterricht begründet sich dann nicht darin, dass kein Fallbezug analog zum Arbeitsbündnis in der Therapie etabliert werden kann, sondern darin, dass eine Situation erzeugt wird, in der es dem Schüler im konkreten Fall offensichtlich nicht möglich ist, sich rollenkonform zu verhalten. Das *Insistieren* der Lehrerin auf einer Antwort, das dann zu einer unnötigen, weil im Grunde bereits auch vorher bekannten Manifestation der Sonderrolle führt, würde hier als Ausdrucksgestalt der konstitutiven Bedeutung einer universalistisch-unpersönlichen Interaktionslogik gelesen werden. Erklärungsbedürftig bliebe jedoch, warum die Lehrerin eine Situation herstellt, die das Scheitern Alfreds vorwegnimmt und damit miterzeugt. Situativ ergibt sich dies nicht aus einer sachlichen Notwendigkeit, sondern kann als demonstrative Herbeiführung der Selbstexklusion Alfreds gelesen werden. Damit unterläuft aber die Lehrerin, überdeckt durch die manifeste Geste einer helfenden Zuwendung zu Alfred, den schulischen Universalismus im Sinne einer Inszenierung der Unzulänglichkeit Alfreds. Mit Wernet wäre dies als spezifische Form der Entgrenzung (vgl. Wernet 2018) zu beschreiben. In diesem Sinne kennzeichnet das Verhalten der Lehrerin gerade keine Permissivität, wie sie geradezu prototypisch seitens der am Ende das Wort ergreifenden Schülerin vorgeführt wird.

Dies berührt bereits die Frage nach dem Gelingensmodell, welches in dieser Perspektive gedankenexperimentell entworfen werden könnte: Wenn auch das permissive Überspielen der Interaktionsklemme zu einer situativen Auflösung derselben führt, kann daraus kein Gelingensmodell inklusiven Unterrichts abgeleitet werden. Die Möglichkeit, sich permissiv zu verhalten – Alfreds Nicht-Beteiligung also zu übergehen und damit als nicht existent zu deklarieren –, steht den Lehrkräften bei schüler*innenseitigen Entgrenzungen wie Störungen aller Art zwar grundsätzlich zur Verfügung, allerdings nicht als dauerhafte Aussetzung der Aufrechterhaltung der miteinander verwobenen Funktionen der Wissens- und Normenvermittlung, sondern nur als eine zeitlich begrenzte Nachgiebigkeit. Die pädagogische Permissivität ist angewiesen „auf die faktische Flüchtigkeit und Kontingenz der Abweichungen und Entgrenzungen, auf die sie reagiert“ (Wernet 2003, S. 159). Gerade eine solche Kontingenz der Abweichung liegt im vorliegenden Fall nicht vor. Sie wird vielmehr

durch den die Szene abschließenden Sprechakt der Schülerin allein fiktiv eingerichtet. Dies gelingt vor dem Hintergrund eines weiteren Vollzugs des unterrichtlichen Geschehens ohne Alfred. Damit haben wir es jedoch strukturell nicht mit Permissivität, sondern mit nachhaltiger Exklusion zu tun.

V

Im Anschluss an Helpers Perspektive, in der im Rahmen schulischen Handelns ein Fallbezug als strukturell möglich und nötig erachtet wird, würde sich das protokollierte Interaktionsproblem als zwar strukturell angelegt erweisen, letztlich jedoch auf eine mangelnde Professionalität der Lehrerin zurückgeführt werden können. Diese hält nämlich, obgleich Alfreds Beeinträchtigung – worauf auch der Hinweis der hospitierenden Studierenden verweist – bekannt, benannt und darüber hinaus anerkannt ist, an der Forderung einer Beteiligung Alfreds am klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch fest und demonstriert davon ausgehend klassenöffentlich die Alfred zugeschriebene Nichtpassung des Schülers zur unterrichtlichen Interaktionsordnung. Dementsprechend wird im Fall weder die Figur einer einzelfallbezogenen Vermittlung einer universalistischen und einer partikularen Orientierung noch das Changieren zwischen diesen erkennbar.³ Die konkrete Charakteristik des Falls kommt damit nur als kontingente Abweichung von einem gelingenden Interaktionsmuster in den Blick und würde im Zweifel der Lehrerin zugeschrieben werden – unabhängig davon, inwieweit ihr Verhalten als berufskulturell tradiert und in diesem Sinne über den Einzelfall hinausweisend gedeutet würde.

Im Anschluss an die Arbeiten Wernets (vgl. 2005), der die Strukturproblematik pädagogischen Handelns jenseits der Professionalisierungsfrage verortet, ergäbe sich eine andere Deutung: Folgen wir seiner theoretischen Figur, so verweist der Fall zunächst auf die Dominanz einer universalistischen Orientierung als grundsätzlich unhintergebares Strukturmuster unterrichtlicher Interaktion. Die die Szene auf manifester Ebene prägende Aufforderung zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch – und damit zur Affirmation der dasselbe strukturierenden Normen – könnte in diesem Sinne als Adressierung Alfreds als Schüler und damit als Inklusionsversuch ins Schulische gedeutet werden (vgl. Dietrich 2017). Vor dem Hintergrund, dass es sich bei Alfred allerdings um einen Schüler handelt, dessen Beeinträchtigung hinsichtlich einer solchen Beteiligung am klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch – wie gezeigt – bekannt, benannt und darüber anerkannt ist, ergibt sich jedoch, dass hier von einer entgrenzenden unterrichtlichen Interaktion gesprochen werden muss: Indem die Lehrerin damit rechnen muss – und dies latent ja auch tut –, dass Alfred an der ihm entgegengebrachten Adressierung als Schüler scheitern wird, treibt sie diesen *und* sich selbst angesichts des zu erwartenden Abweichens von den schulisch erwarteten Verhaltensweisen in

3 Auch nicht im Ansatz nähert sich die Lehrerin in ihrer Adressierung Alfreds jener Anerkennung individueller Bedürfnisse, die inklusionspädagogisch programmatisch gefordert wird. Daraus ergibt sich, dass sich die professionelle Herausforderung einer anschließenden Reuniversalisierung, welche die institutionelle Rahmung des pädagogischen Geschehens vorgäbe, die in Helpers späteren Arbeiten aufscheint, noch gar nicht stellt.

die rekonstruierte Interaktionsform(-falle) hinein. Wir haben es aus dieser Perspektive dann also mit einer unnötig integritätsverletzenden Interaktion zu tun. In diesem Sinne könnte das Verhalten der Lehrerin als hilfloser Versuch gedeutet werden, die universalistische Ordnung des Schulischen angesichts eines Schülers aufrechtzuerhalten, der sich nicht in diese einfügen vermag. In dieser Perspektive könnte der Fall als eigenwillige Ausdrucksgestalt dieser Unmöglichkeit einer im Sinne der Programmatik einer inklusiven Schule entsprechenden Auflösung des Spannungsverhältnisses von Universalismus in Individualismus gelesen werden, wobei die Eigenwilligkeit selbst als Entgrenzungsbewegung begrifflich gefasst würde.

Nun können nach Wernet (vgl. 2003) aufgrund der Dominanz der Sozialisationsfunktion der Schule als klare und eindeutige Orientierung an der universalistisch unpersönlichen Interaktionslogik, Verstöße gegen diese allein permissiv gehandhabt werden (Wernet 2003). Gleichwohl lässt sich auch ausgehend von unserem Fallbeispiel problematisieren, dass eine solche Form des permissiven Umgangs mit Passungsproblemen zwingend der Prämisse aufliegt, dass das unpassende Verhalten kontingent sei. Damit aber leitet sich letztlich aus dem Ansatz eine Zurückweisung der Programmatik allein als nicht anschlussfähig ab. So schlüssig diese Diagnose aus einer wirklichkeitswissenschaftlichen Analyse der Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion (vgl. Wenzl 2014) und damit korrespondierenden theoretischen Konzeptionalisierungen (vgl. Wernet 2003; Wenzl 2018) abgeleitet werden kann, so wenig trägt sie der Tatsache Rechnung, dass die unterrichtliche Praxis mit „Inklusion“ konfrontiert ist und diese nicht einfach zurückweisen kann.

In der Zusammenschau deuten sich mit Blick auf beide Linien einer strukturrekonstruktiven Unterrichtsforschung und einer an diese jeweils anschließende Theoriebildung Grenzen und Modifikationsbedarfe an, wenn es darum geht, die sich empirisch zeigende unterrichtliche Umsetzung von „Inklusion“ als neue pädagogische Programmatik und als Strukturreform (Verlagerung des sonderpädagogischen Förderortes in die Regelschule) rekonstruktiv zu erfassen.

Bewegen wir uns noch einmal in der Variante, die pädagogisches Handeln als ein Handeln betrachtet, das potenziell auf den Einzelfall ausgerichtet werden kann. So besteht im Rahmen dieses Zugriffs keine Möglichkeit, sich jener im Zuge von Inklusion unüberhörbar werdenden und genuin pädagogischen Forderung nach ganzheitlicher und individueller Förderung, Hilfe und Unterstützung im Rahmen unterrichtspädagogischen Handelns zu entziehen. In diesem Sinne würde der Ansatz der empirischen Tatsache Rechnung tragen, dass „Inklusion“ als Programmatik und Strukturreform handlungspraktisch nicht einfach ignoriert werden kann und letztlich an grundlegende pädagogische Sollensvorstellungen und Selbstverständnisse anschließt (vgl. Tenorth 2011). Wie derzeit Studien dokumentieren, zeigt sich aber empirisch – in analoger Weise wie in der exemplarisch ausgearbeiteten Fallstruktur – dass dieser Einzelfallbezug in der unterrichtlichen Praxis bislang uneingelöst bleibt (vgl. Bender/Rennebach 2018; Fritzsche 2014; Merl 2019). Damit aber bleibt eine Unterrichtstheorie, die davon ausgeht,

einen solchen Einzelfallbezug idealtypisch voraussetzen zu können, kontrafaktisch zur erfahrungswissenschaftlich rekonstruierbaren Struktur inklusiver unterrichtlicher Interaktion. Die Praxis, die gefordert ist, findet offensichtlich kein Pendant in der empirischen Wirklichkeit. Wie am Beispiel gezeigt, kann das Unterlaufen des in den Idealtypus eingeflochtenen normativen Entwurfs eines (inklusive) Unterrichts allein als Defizit beschrieben und auf mangelnde Professionalität zurückgeführt werden. Der immanente Sinn der sich empirisch zeigenden Praxis bleibt so zunächst unerschlossen. Setzte sich dieser Befund fort, wäre die Frage folgerichtig, inwiefern der angelegte Idealtypus die empirischen Erscheinungen angemessen verdichtet bzw. ob die in Anspruch zu nehmende Verbindung zu diesen einer erfahrungswissenschaftlichen Annäherung standhält.

Die zweite, an Wernet anschließende Perspektive weist eine komplementäre Leerstelle auf, wenn sie auf den rekonstruierten Fall bezogen wird. Indem sie vor allem die empirisch rekonstruierbaren Strukturen unterrichtlicher Interaktion ins Zentrum stellt und davon ausgehend Vorstellungen einer am Einzelfall ausgerichteten unterrichtlichen Praxis als empirisch nicht haltbar zurückweist, weist sie keine Anschlussfähigkeit an inklusionspädagogische Programmatiken auf. Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass Unterricht spezifische Fähigkeiten und Einstellungen voraussetzt, die er selbst nicht erzeugen kann, erscheinen in dieser Perspektive Exklusionsentscheidungen aufgrund von Beeinträchtigungen, die eine Teilnahme an dieser sozialen Ordnung nicht ermöglichen, als strukturell funktional und entsprechend erwartbar. Aus diesem Blickwinkel, der auf die Grenzen der Gestaltbarkeit von Unterricht aufmerksam macht, kann eine Orientierung an normativen Entwürfen von schulpädagogischer Professionalität, die sich in den Strukturen der sozialen Praxis nicht niederschlägt, nur als realitätsfremde Programmatik erscheinen. Wenn in dieser Perspektivierung von der Persistenz spezifischer Normen der sozialen Praxis ausgegangen wird, liefert dies eine schlüssige Begründung für die empirisch feststellbare Divergenz zwischen inklusiver Programmatik und deren unterrichtlicher (Nicht-)Umsetzung, für die der rekonstruierte Fall ein Beispiel darstellt. Offen ist damit aber die Frage nach dem immanenten Sinn der Art und Weise, wie die Programmatik verfehlt wird, sprich – mit Blick auf den konkreten Fall – nach dem Sinn jener Dynamik, die mit Wernet als Entgrenzung bezeichnet wurde und damit als Unterlaufen just jener universalistischen Ordnung, die unter anderen Vorzeichen durch die Programmatik eines inklusiven Unterrichts infrage gestellt wird. Aber auch so tritt sie, jenseits der in dieser Perspektive wenig überraschenden Feststellung, dass sie nicht einem programmatischen Entwurf inklusiven Unterrichts entspricht, in erster Linie als Abweichen vom zugrunde liegenden idealtypischen Verständnis unterrichtlicher Interaktion (universalistisch-rollenförmig und permissiv) in Erscheinung.

Im Kern begründen sich die komplementären Desiderate damit in unterschiedlichen Bewertungen des Stellenwerts unterrichtsbezogener programmatischer Entwürfe für die und in der unterrichtlichen Interaktionspraxis. Während diese bei Helsper als normative Ansprüche in das idealtypische Modell

unterrichtlicher Interaktion Eingang finden (letztlich in Übernahme von Oevermanns Prämisse, Schule und Unterricht seien auf Bildung ausgerichtet bzw. sollten darauf ausgerichtet sein), werden sie von Wernet als der Interaktionslogik äußerlich bleibend konzipiert.

Wenn sich nun daraus die uns interessierenden Desiderate ergeben, liegt eine Neujustierung der Modelle hinsichtlich der Bedeutung eben jener Programmatik nahe, die einer ersten Annäherung so beschrieben werden kann: Die programmatische Selbstbeschreibung von Unterricht, die im Zuge von Inklusion eine neue Pointierung erfährt, erzeugt durchaus ein Strukturproblem, sodass sie nicht der Interaktionslogik äußerlich bleibt. Ausgehend vom rekonstruierten Fall ließe sich argumentieren, dass hier zwar die grundlegende Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion nicht in Richtung eines Einzelfallbezugs transformiert wird, gleichwohl aber eine programmatische Irritation erfolgt: In diesem Sinne können neue und weitergehende normative Anfragen an die unterrichtliche Praxis wirkmächtig werden, allerdings zunächst in dem Sinn, dass sie neue Legitimationsbedarfe erzeugen. Alfred kann nicht einfach exkludiert werden – weder auf organisationaler Ebene, legitimiert über eine entsprechende Diagnose, qua Delegation an die Förderschule noch auf interaktiver Ebene qua unmittelbarem Ausschluss aus dem Unterrichtsgespräch, legitimiert über eine Adressierung als Leistungsverweigerer. Dies aber nicht, weil die unterrichtliche Interaktion auf einen Einzelfallbezug ausgerichtet wäre, sondern schlicht, weil diese tradierten Formen der Delegation im Zuge der Inklusionsdebatte als unpädagogisch und ungerecht delegitimiert werden. Gleichwohl drängt die Strukturlogik der unterrichtlichen Interaktion genau darauf, Alfred zu exkludieren, und sei es in Gestalt einer internen Exklusion. Genau auf dieses Strukturproblem antwortet die im Fallbeispiel herausgearbeitete Form der Adressierung Alfreds durch die Lehrerin: Sie kann als *eine* Umgangsweise genau mit jener Strukturproblematik gelesen werden, die daraus entsteht, dass die inklusionsprogrammatischen Teilhabeforderungen in Bezug auf Unterricht für alle erhoben, aber vor dem Hintergrund der sich vollziehenden strukturell dominanten unterrichtlichen Praktiken nicht eingelöst werden können, solange, mit Wernet gesprochen, Unterricht Unterricht bleibt bzw. mit Helsper gesprochen Unterricht nicht (guter) Unterricht geworden ist.⁴ Auf manifest programmatischer Ebene kann die Ansprache Alfreds gerade in der Paarung mit der beschriebenen Reduzierung des Leistungsanspruchs und den damit verbundenen Einhilfen als Versuch einer fallspezifischen Inklusion Alfreds ins Schulische gedeutet werden. Indem die Lehrerin sich damit als Pädagogin inszeniert, die Alfred auf quasi halbem Weg entgegenkommt, reagiert sie auf das Seinsollen, welches mit Inklusion aufgerufen ist. Das Seinsollen erzeugt im Rahmen dieser Lesart dementsprechend einen Legitimationsbedarf, in dem ein systematisches Auseinandertreten von manifester und latenter Sinnstruktur angelegt ist.

4 Nicht zufällig prägen emphatische Entwürfe einer „inklusive Schule“ stets Momente einer Programmatik einer Entschulung der Schule.

Empirisch können weitere Varianten der Bearbeitung des rekonstruierten Strukturproblems erwartet werden. Dies zeigt sich z.B. an den an Hilfe und Kooperation ausgerichteten Unterrichtsgestaltungen. Die notwendige fallbezogene Hilfe wird dort an immer kleinere Interaktionseinheiten delegiert, ohne dort bearbeitet werden zu können. Das Strukturproblem inklusiver unterrichtlicher Interaktion löst sich dadurch nicht auf, wird aber klassenöffentlich weniger sichtbar und drängend, sodass manifest an dem Inklusionspädagogischen Anspruch festgehalten werden kann.⁵

Damit richtet sich eine so justierte strukturtheoretische empirische Unterrichtsforschung, die sich auf die Rekonstruktion unterrichtspraktischer „Umsetzungen“ von Inklusion bezieht, weder in einem mittelbaren oder unmittelbar evaluativen Sinne nur darauf, Sein und Seinsollen abzugleichen, noch darauf nachzuzeichnen, dass Inklusion nicht anschlussfähig an die Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion ist. Vielmehr rückten die empirisch vorfindbaren Umgangsweisen mit dem grob umrissenen Strukturproblem in den Mittelpunkt.⁶ Gegenstandsbezogen kann empirisch danach gefragt werden, inwieweit diese Varianten systematisch integritätsverletzende Entgrenzungsdynamiken wie im vorliegenden Fall implizieren, inwieweit sie andersherum Möglichkeitsräume einer graduellen Inklusion ins Schulische eröffnen oder beschränken. Komplementär dazu kann danach gefragt werden, welche Aspekte, Spielarten und Verweise auf das Feld der ja keineswegs in sich homogenen programmatischen Ausformulierungen von Inklusion in welcher Form in den Varianten aufscheinen. Davon ausgehend kann zur einen Seite gefragt werden, inwieweit in den empirisch vorfindbaren Bearbeitungen und den möglicherweise selektiven Bezugnahmen auf die Programmatik eine Eigenlogik der Praxis aufscheint, um so einen Beitrag zur Bearbeitung der schultheoretisch zentralen Frage nach dem Verhältnis von Eigenlogik und gesellschaftlicher Transformation (vgl. Rademacher/Wernet 2015b) leisten zu können. Zur anderen Seite hin kann am Beispiel Inklusion nach der Funktion derartiger pädagogischer Programmatiken gefragt werden, indem diesen nicht einfach entsprechendes transformatives Potenzial zugeschrieben wird, sondern der Blick auch darauf geweitet wird, inwieweit sie über ein Auseinandertreten von latenter Strukturlogik der Handlungspraxis und deren Legitimation in und jenseits dieser zu einer Stabilisierung des Bestehenden beitragen (vgl. Wernet 2017).

5 Das zeigen Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „hiLFE in Interaktionen im inklusiven Unterricht“ (DFG) BE 5751 2-1.

6 In diese Lesart unterrichtlicher Praxis mit inklusivem Anspruch fügen sich auch Varianten der vorübergehenden Exklusion aus dem Unterrichtsgeschehen ein, wie sie Merl (2019) nachzeichnet. Auch hier finden sich Formen der Legitimation des Ausschlusses, beispielsweise wenn diese klassenöffentlich der Entscheidung des Schülers überlassen werden, oder indem diese als Auszeit deklariert werden.

Literatur

- Bender, Saskia/Rennebach, Nils (2018): Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. In: Sozialer Sinn, Heft 2, S. 401-418.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden.
- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Wiesbaden.
- Dietrich, Fabian (2017): Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In: Textor, Annette/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 191-198.
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main.
- Durkheim, Émile (1895/1984). Regeln der soziologischen Methode. Herausgegeben und eingeleitet von René König. Frankfurt a.M.
- Elseberg, Anika/Hackbarth, Anja/Wagener, Benjamin (2017): Rekonstruktive Inklusionsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn, S. 297-304.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlisch, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 329-345.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 162-168.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Helga/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 149-170.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeannette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Annette (2013): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Wiesbaden.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden, S. 43-72.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008/2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Tillack, Carina/Fischer, Natalie/Raufelder, /Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1 Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen, S. 32-59.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht, ZISU, Heft 1, S. 97-110.
- Jackson, Philip (1968): Life in Classrooms. New York.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn.

- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M., S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2014) Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In: Garz, Detlev / Zizek, Boris (Hrsg.) *Wie wir zu dem werden, was wir sind*. Wiesbaden, S. 15-69.
- Parsons, Talcott (1959/2012): Die Schulklasse als soziales System. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Arnold (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 103-124.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015a): Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In: Rademacher, Sandra / Wernet, Andreas (Hrsg.): *Bildungsqualen. Kritische Entwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist*. Wiesbaden, S. 139-166.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015b): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: Böhme, Jeantette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden, S. 95-115.
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: *Soziale Welt*, Heft 3, S. 295-318.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., S. 183-275.
- Schütze, Fritz (2014): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Garz, Detlev/Zizek, Boris (Hrsg.) *Wie wir zu dem werden, was wir sind*. Wiesbaden, S. 115-188.
- Tenorth, Hans-Elmar (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenber, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Berlin, S. 17-41.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe*. Wiesbaden, S. 11-27.
- UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt, Teil II, (35), 1419-1457.
- Weber, Max (1904/1988): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* Tübingen, S. 146-148.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden.
- Wenzl, Thomas (2018): Die Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität. In: ZISU, S. 152-169.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden, S. 125-146.

- Wernet, Andreas (2009). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Twardella, Johannes/Pollmanns, Marion/Pflugmacher, Torsten/Rosch, Jens (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen u.a., S. 77-95.
- Wernet, Andreas (2017): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.) Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden, S. 125-139.
- Wernet, Andreas (2018): Entgrenzung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn, S. 240-256.
- Wocken, Hans (2017): Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg.

Online-Quellen

- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>, ISSN 1862-5088; 06.09.2019.
- DGfE (2017): http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf; 06.09.2019.
- Trautmann, Thomas (2019): <https://www.ganztaegig-lernen.de/inklusion-heisst-lernen-ohne-gleichschritt>; 06.09.2019.